

## Trabajo Fin de Máster

Entrevista con la picaresca. El cómic como  
herramienta educativa

Interview with the picaresque. The comic as an  
educational tool

Autora

Carlota Carmona Hernández

Directora

Elvira Luengo Gascón

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
2016/17

«En el caso de la educación lo que nos falta fundamentalmente para conseguir el *cómo*,  
es el impulso que nos daría comprender el *porqué*».

FERNANDO SAVATER

## Índice

1.	Introducción.....	4
2.	Justificación.....	5
3.	Reflexión sobre las competencias adquiridas a través de los módulos .....	7
3.1.	Módulos generales .....	8
3.1.1.	Contexto de la actividad docente.....	8
3.1.2.	Interacción y convivencia en el aula .....	9
3.1.3.	Procesos de Enseñanza-Aprendizaje .....	10
3.2.	Módulos específicos .....	12
3.2.1.	Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego.....	12
3.2.2.	Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego	14
3.2.3.	Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego .....	16
3.2.4.	Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego .....	17
3.2.5.	Contenidos disciplinares de Literatura .....	19
3.3.	Optatividad.....	20
3.3.1.	Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo....	20
3.3.2.	Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje.....	21
3.4.	Prácticum .....	22
3.4.1.	Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula.....	22
3.4.2.	Prácticum 2 y Prácticum 3.....	24
4.	Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación .....	25
4.1.	Justificación de la selección de proyectos .....	26
4.2.	Unidad Didáctica: Entrevista con la picaresca.....	28
4.2.1.	Justificación y breve descripción.....	28
4.2.2.	Situación en la programación didáctica.....	29
4.2.3.	Recursos .....	29
4.2.4.	Metodología y tipología de las actividades .....	29
4.2.5.	Actividades .....	30
4.2.6.	Secuenciación .....	34

4.2.7.	Evaluación .....	34
4.2.8.	Atención a la diversidad .....	35
4.2.9.	Cuadro general de la Unidad Didáctica .....	37
4.3.	Proyecto de Innovación: «Encuentro con Lázaro» .....	42
4.3.1.	Cuestiones de investigación .....	42
4.3.2.	Objetivos.....	42
4.3.3.	Propósito e hipótesis de la investigación .....	43
4.3.4.	Metodología.....	43
4.3.5.	Descripción del proyecto .....	44
4.3.6.	Fase inicial.....	44
4.3.7.	Fase de desarrollo .....	45
4.3.8.	Fase final .....	46
4.3.9.	Evaluación .....	46
5.	Reflexión crítica sobre las relaciones existentes y análisis de resultados .....	48
6.	Conclusiones.....	50
7.	Bibliografía.....	53

## **1. Introducción**

El presente Trabajo de Fin de Máster, modalidad A, tiene como objetivo realizar una reflexión crítica sobre las diferentes actividades llevadas a cabo durante el curso 2016/17 en el Máster de Profesorado de la especialidad de Lengua y Literatura.

Como punto de partida para todo el trabajo, he de mencionar que se ha tenido en cuenta la legislación actual vigente, es decir, la LOMCE y la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Asimismo, el trabajo se estructura en varios puntos: en el primer apartado, Justificación, expongo las razones por las que decidí comenzar a cursar este Máster. La reflexión sobre las competencias adquiridas a través de los módulos se divide en diferentes subapartados: los módulos generales, tal y como se especifica más tarde, hacen referencia a las asignaturas que ofrecen una visión general sobre la pedagogía; el bloque referente a los módulos específicos hace referencia a todas las asignaturas que proporcionan información, técnicas y diferentes metodologías sobre la didáctica de Lengua y Literatura. El tercer subapartado contiene las asignaturas que escogí como optativas para completar mi formación y, el cuarto, recoge diferentes reflexiones sobre los tres periodos de prácticas realizados en el centro elegido.

Los otros dos apartados importantes del presente trabajo son la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación que realicé para un curso de 3º de ESO en el CEIPS Agustín Gericó. Los proyectos mencionados los elaboré en el CEIPS Agustín Gericó, un centro concertado situado cerca del centro de Zaragoza. El centro, como decimos, imparte clase desde los niveles relativos a Infantil hasta el último curso de ESO, no contando con planes de Grado Medio o Superior o Bachillerato.

El siguiente punto está constituido por una reflexión sobre las relaciones existentes entre ambos proyectos, así como aquellos aspectos que mejoraría y aquellos otros que mantendría.

Por último, presentaré unas conclusiones finales que no solo supondrán una reflexión final del trabajo, sino que también reflejarán mis propuestas de futuro.

## **2. Justificación**

En las páginas que siguen a esta breve justificación desarrollaré un análisis y una reflexión sobre las diferentes actividades llevadas a cabo en el Máster cursado, además de las tareas que he tenido la oportunidad de realizar como docente.

Mi bagaje académico se basa, sobre todo, en el grado que estudié en esta misma Universidad: Filología hispánica. Comencé estos estudios tras cursar un último curso de Bachillerato en el que tuve grandes dudas acerca de mi futuro. Realmente no sabía con seguridad si iba a dedicarme a la Filosofía o a la Filología, aunque sí que tuve claro, desde años anteriores, que mi futuro se encontraba en la docencia.

Siempre tuve interés en ejercer la misma profesión que aquellas personas de las que aprendía tanto, de saber tanto como ellas, de ser yo quien enseñase todos esos conocimientos. Mi decisión final se debió, en gran medida, a un profesor cuyo nombre todavía recuerdo, quien promovió mi interés por la literatura contemporánea. Y es que al final fue tal y como mencionó otro de los profesores que tuve la oportunidad de conocer en el instituto: «dentro de unos años solo recordareis a aquellos profesores que de verdad os marquen».

Y lo hizo. He aquí la primera razón por la que considero que mi futura labor docente es sumamente importante: tienes la posibilidad de «marcar» a tu alumnado, de guiarlo, de promover nuevos intereses, de redescubrirle temas que anteriormente no le interesaban, de, por supuesto, enseñarle.

Tras cursar un Grado en Filología hispánica lleno de buenos e inolvidables recuerdos, me decidí a comenzar el Máster en Literaturas Hispánicas y Lengua Española: tradición e identidades. Cursé este máster no solo por su salida hacia la investigación, sino por el interés que sentía —y siento— por la literatura española. Durante este escaso año, adquirí interesantes conocimientos y establecí interesantes relaciones entre la literatura española y la literatura del resto de países, permitiéndome concebir la literatura como un gran tronco común a todos, como una de las tradiciones que une todas nuestras diferencias.

Así, cursar este Máster fue una decisión que no necesitaba tomar. Comencé el curso con ganas de volver a tener una rutina, de volver a aprender, de averiguar en qué aspectos iba a formarme.

Recuerdo el momento en el que, antes de realizar la matrícula, reflexioné acerca del posible contenido de las asignaturas. Recuerdo no poder hacerme una idea mínimamente aproximada, y he ahí la importancia de cursar unos estudios como estos, que no solo te habiliten, sino que te formen como profesora.

En este punto, clases y prácticas fueron igualmente necesarios: no concibo la realización de dichas prácticas sin una preparación teórica, al igual que no concibo estas clases teóricas sin su posterior puesta en práctica. Por ejemplo, la teoría sobre los diferentes documentos relativos al centro —PGA, PC, POAT, etc. — me pareció realmente complicada hasta que consulté una PGA en el centro.

Por otro lado, he compaginado los estudios realizados en este Máster con un trabajo a tiempo parcial en una academia en la que imparto clases de repaso a un alumnado de edades muy diversas, las cuales oscilan desde los seis hasta los treinta años. De este modo, gracias a lo aprendido durante el desarrollo de este máster he conseguido resolver numerosas dudas que me han ido surgiendo durante el desarrollo de mi actividad docente en esta academia. Así, por ejemplo, he adquirido experiencia trabajando con alumnado con hiperactividad y déficit de atención. Esta fue una actividad que, al principio, me resultó bastante compleja, pero que poco a poco he conseguido manejar con mayor soltura.

En definitiva, a lo largo de este Trabajo de Fin de Máster reflexionaré sobre todos los conocimientos que he adquirido a lo largo de las diferentes asignaturas, así como durante mi periodo de prácticas, los cuales me han permitido tener un mayor conocimiento acerca de mi futura profesión.

### **3. Reflexión sobre las competencias adquiridas a través de los módulos**

En el presente apartado mi intención es realizar una breve síntesis de cada uno de los módulos cursados en la asignatura, focalizando mi interés por aquello que cada una de estas ha aportado a mi formación como docente. Asimismo, he decidido estructurar los subapartados de este punto en cuatro bloques:

- Módulos generales
  - Contexto de la actividad docente
  - Interacción y convivencia en el aula
  - Procesos de enseñanza-aprendizaje
- Módulos específicos:
  - Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego
  - Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego
  - Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego
  - Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego
  - Contenidos disciplinares de Literatura<sup>1</sup>
- Optatividad
  - Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo
  - Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje
- Prácticum
  - Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula
  - Prácticum 2: Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura
  - Prácticum 3: Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura

---

<sup>1</sup> A pesar del carácter optativo de esta asignatura, considero que ha de tenerse en cuenta dentro del bloque de módulos específicos debido a que se trata de una asignatura concreta de la especialidad de Lengua y Literatura y Latín y Griego.



### **3.1. Módulos generales**

#### **3.1.1. Contexto de la actividad docente**

Esta asignatura se centró en el estudio de todos aquellos aspectos contextuales que influyen en la vida escolar. No deseo referirme tan solo a factores de tipo social, sino también a aquellos aspectos de carácter legislativo que han de ser necesariamente conocidos por el profesorado. Estos dos factores son los que han vertebrado la asignatura: la mitad de las clases fueron dedicadas al marco legislativo y organizativo de los centros educativos y, la otra mitad, a los aspectos sociales que como decimos influyen de forma tan decisiva en la vida escolar.

Gracias a esta parte de la asignatura cuyos contenidos se basaban en los aspectos organizativos y legislativos de los centros de Educación Secundaria Obligatoria he tenido la oportunidad de conocer la normativa que rige el sistema educativo, así como a manejar, comprender y analizar documentos tan importantes para cualquier centro como el Reglamento de Régimen Interno (RRI), el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) o la Programación General Anual (PGA). Por otro lado, ahora soy consciente de la gran labor y esfuerzo que supone la elaboración de todos estos documentos, siendo sumamente importante para su realización el trabajo cooperativo entre los diversos integrantes de la comunidad educativa. Todos estos conocimientos han sido impartidos siguiendo la obra de Bernal Agudo titulada *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales* (2014). A pesar de que nos centramos en todos aquellos aspectos relativos a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, el mencionado libro recoge una amplia cantidad de información relativa a los diferentes niveles educativos.

La otra parte de la asignatura se centró en el contexto social que afecta al ámbito comunicativo. Uno de los aspectos en los que más me ha interesado profundizar es en el carácter informacional de nuestra sociedad actual: vivimos en una sociedad en la que prima la información, una sociedad dinámica en la que las relaciones sociales no solo se llevan a cabo de forma presencial, sino que cada vez tiene más peso e importancia la presencia digital de las personas. Puesto que nos encontramos en una sociedad tan cambiante, el cambio se hace necesario también en el ámbito educativo. Asimismo, un aspecto sobre el que tampoco había reflexionado con detenimiento es la presencia de las familias en la educación del alumnado. No solo la estructura familiar ha cambiado, sino

que la presencia de las familias es cada vez más importante en la educación del alumnado, pudiendo llegar, incluso, a formar parte del propio aprendizaje del alumnado. Además, las comunidades de aprendizaje también fueron un tema estudiado en la asignatura. En este sentido, querría citar una obra de la profesora que impartió esta parte de la asignatura: *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación* (Elboj *et al.*, 2002). En uno de sus capítulos, los autores proponen que en la enseñanza actual «la igualdad (...) es entendida como homogeneidad a través de la cual se intenta erradicar toda diferencia cultural al considerarse que pone en peligro la pureza de la cultura hegemónica» (Elboj *et al.*, 2002, p. 120). La pedagogía dialógica y, por supuesto, las comunidades de aprendizaje, proponen superar esta concepción de la cultura superior, educando en la igualdad de diferencias. No hemos de olvidar que, a pesar de nuestras diferencias culturales, tenemos un objetivo común: la mejora de la escuela.

No cabe duda, entonces, que tanto el contexto legislativo y organizativo, así como el social afectarán de forma decisiva a mi futura labor docente, a cómo imparta mis clases y a cómo me relacione con el entorno educativo.

### **3.1.2. Interacción y convivencia en el aula**

Este segundo módulo recogió todos aquellos contenidos que tenían que ver, desde un punto de vista psicológico, con el desarrollo evolutivo del adolescente y factores sociales vinculados tanto con el adolescente como con el docente (trabajo cooperativo, liderazgo, etc.).

Esta primera parte (que ocupó dos tercios de la asignatura) se presentó desde la perspectiva de la psicología evolutiva, disciplina que estudia «las constantes, es decir, aquellos aspectos que siguen siendo iguales, y las transformaciones, es decir, los cambios» (Córdoba, 2011: 22). En este sentido, estudiamos la evolución cognitiva del adolescente desde que es un niño, comprendiendo todas sus etapas y aquellos rasgos generales que suelen presentarse en todos ellos, como el mito de la invencibilidad, el de fábula personal o el de la audiencia imaginaria. Esta parte de la asignatura me parece imprescindible para mi formación como docente, pues, como señalan Concha Ramo e Isabel Meléndez, el adolescente está sufriendo una serie de cambios por los que deja de ser un niño para convertirse en un adulto progresivamente. Por ello, se hace necesaria una identidad, una identidad formada, en muchas ocasiones, a través del concepto de

grupo: «surge el espíritu de grupo tan importante para el y la adolescente; hay un proceso de sobre-identificación en donde todos se identifican con cada uno, donde pueden compartir, sentirse entendidos, confrontarse y hacer ensayos de relación adulta con el mismo y distinto sexo» (Ramo y Meléndez, 2012, p. 41-42). Un último punto que me gustaría señalar de esta parte de la asignatura es el estudio que realizamos sobre los diferentes trastornos que el adolescente puede sufrir. Aspectos relativos a la prevención de las drogas, la anorexia, la bulimia, el cyberacoso, etc., fueron estudiados en clase con un doble propósito: la prevención y la actuación.

La segunda parte de la asignatura, relacionada con la psicología social, se vincula a uno de los aspectos comentados: el de las relaciones. Contenidos como las diferentes formas de creación de normas y roles según autores como Uruñuela e Ibáñez han sido estudiados en esta asignatura. Considero que el estudio de los roles proporciona a mi formación como docente importantes consideraciones a tener en esta profesión. Habitualmente, los roles del alumnado han quedado estancados durante el trabajo cooperativo, dedicándose cada alumno y cada alumna a una tarea concreta. Sin embargo, jugar con esta asignación de roles dentro del aula permite que el estudiantado trabaje otras competencias y habilidades que de otra manera quizás no trabajaría.

De esta forma, entre los conocimientos más importantes que puedo citar, está la posibilidad de plantearme diferentes situaciones que tienen que ver con el desarrollo de las relaciones del alumnado (estrategias para la formación de grupos, para fomentar la participación, para la prevención y resolución de conflictos, etc.), así como medidas de prevención y actuación ante los diferentes problemas que el alumnado puede experimentar.

### **3.1.3. Procesos de Enseñanza-Aprendizaje**

La última asignatura del bloque general de este máster es Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, una materia en la que comprendimos y analizamos los diferentes procesos que son desarrollados en el aula.

Por ejemplo, estudiamos el concepto y las diferentes metodologías para fomentar la motivación del alumnado. Considero que mantener motivado al alumnado es una de las tareas más importantes del docente, puesto que «La motivación es un motor interno

que se nos enciende de forma misteriosa y nos predispone a aprender con facilidad, superar dificultades y conseguir lo imposible» (Viñas, 2011). Es por ello que actividades que impliquen otorgar autonomía al alumnado o elaborar proyectos sin peso en la calificación final pueden ser sumamente interesantes para este propósito.

En esta asignatura también estudiamos la importante teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner, teoría con la que me gustaría trabajar en mi futuro laboral, dado que considero que puede ofrecer múltiples enfoques didácticos y que, además, es una forma muy adecuada de promover el trabajo transversal entre las diferentes materias cursadas por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

La evaluación fue otro de los temas importantes de la materia. Dicha evaluación se presentó no solo como una herramienta para valorar el trabajo del alumnado, sino como una herramienta que fomenta la autocrítica y la investigación sobre la propia labor docente. Por otro lado, se insistió en la asignatura en la necesidad de elaborar herramientas valorativas alejadas del concepto tradicional de evaluación: podemos evaluar el trabajo del alumnado con herramientas que no impliquen, necesariamente, la realización de un examen. Además, esta puede ser un instrumento utilizado para promover la capacidad crítica del alumnado si permitimos que sean ellos quienes evalúen, en parte, el trabajo de sus compañeros y compañeras.

Las medidas de atención a la diversidad y el estudio del impacto que las tecnologías de la información y la comunicación tienen en el entorno académico son, también, otros dos temas imprescindibles de la asignatura. En ellas, comprendimos la importancia de estas y la necesidad de crear actividades que se adecuen a ellas.

En definitiva, esta asignatura, a pesar de centrarse de forma general en numerosos temas, proporciona unos conocimientos básicos sobre todos ellos, facilitando la labor investigadora y crítica del futuro docente.

## **3.2. Módulos específicos**

### **3.2.1. Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en las especialidades de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego**

Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje... es una de las dos asignaturas específicas que cursé durante el primer cuatrimestre. En esta asignatura nos centramos en diferentes metodologías a través de las que impartir los contenidos de Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego.

Estas diferentes metodologías fueron impartidas a través de artículos que leíamos fuera del horario lectivo y sobre los que debatíamos en clase, primero en pequeños grupos y, luego, con el resto de compañeros y compañeras.

El segundo tema que tratamos fue el de las pedagogías invisibles, definidas por María Acaso como «microdiscursos que se agrupan en un macrodiscurso que sería el acto pedagógico» (Acaso, 2012, p.104). A pesar de su importancia, nunca me había planteado que aspectos como la vestimenta, la forma de hablar, la disposición de la clase, etc., pudieran formar parte del acto pedagógico. Y ya no se trata de una posibilidad, sino que resulta indispensable que como docentes no solo prestemos atención a los contenidos que impartimos, sino a la forma en la que estos son impartidos.

Las pedagogías invisibles y su importancia en la enseñanza constituyeron la base para la reflexión y crítica de muchos otros métodos, como la *Flipped classroom*, el *Problem based learning* o el *Project based learning*.

También aprendimos diferentes formas de enseñar la oralidad, la escritura y, además, también aprendimos cómo mejorar la comprensión lectora a través de un texto de Bransford y Johnson (1972) sobre el lavado de ropa. El texto, sumamente ambiguo, demostraba la importancia del contexto en cualquier enunciado. Más aún, quedaba clara la necesidad de tener conocimientos previos sobre un tema para poder abordarlo con naturalidad dentro del aula.

Asimismo, estudiamos la didáctica de la literatura desde autores tan importantes como Daniel Pennac y su obra *Como una novela* (1992) —analizando los diferentes

derechos que el autor expone, como el derecho a saltarse las páginas y el derecho a releer— y Gianni Rodari y su *Gramática de la fantasía* (1983).

Teresa Colomer también es una autora importante en este ámbito, a través de su artículo «La adquisición de la competencia literaria» (1995) descubrimos diferentes maneras de desarrollar la competencia literaria en el alumnado. Para este propósito, cabe destacar el trabajo cooperativo y la interrelación que oralidad y escritura mantienen. Creo que desarrollar la competencia literaria a través de actividades que fomenten el trabajo entre el alumnado y que no estén basadas simplemente en la escritura puede ser sumamente beneficioso, puesto que no solo permite desarrollar la competencia literaria, sino las habilidades comunicativas y la motivación del alumnado por la materia.

Por otro lado, el tema de la didáctica de la gramática dio comienzo con dos preguntas: ¿Por qué una actividad aparentemente natural requiere un trabajo de tal magnitud?; ¿Cómo se puede explicar que sea con frecuencia aquella que más fracaso provoca? Gracias a las teorías de Ruiz Bikandi comprendimos que el aprendizaje de la gramática ha de ser un medio, no un fin en sí mismo, esto es: debemos desarrollar la competencia hablante, no lograrla.

Todos estos conocimientos, junto a otros contenidos, fueron impartidos a través de actividades que promovían la mejora de la labor docente ideando diferentes actividades para cuyo desarrollo se utilizaran diferentes metodologías. Trabajamos, también, con lo que sería una base de una Unidad Didáctica a través de un esquema y de un trabajo grupal de temática libre.

Gracias al carácter reflexivo de esta asignatura y, cómo no, a las diferentes teorías estudiadas, puedo enfrentarme a las diferentes metodologías existentes de forma crítica.

### **3.2.2. Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego**

La presente asignatura tuvo su comienzo preguntándonos acerca de qué significa ser profesor, profesión en la que, si bien el conocimiento que uno mismo tiene sobre el temario es un aspecto esencial, no es el único a tener en cuenta, sino que documentos como el currículo son de comprensión obligatoria.

Así, estudiamos, durante las primeras clases, el contenido con el que el currículo contaba: qué enseñar: Objetivos y contenidos; cuándo enseñar: modo de ordenar los contenidos; cómo enseñar: orientaciones didácticas, criterios metodológicos, etc.; Qué, cómo y cuándo evaluar, sin olvidar que la evaluación cumple dos objetivos: adecuar las habilidades del profesor a los alumnos y verificar que se han alcanzado los objetivos.

Sin embargo, no tuve claros todos los conceptos estudiados hasta que comenzamos a leer y reflexionar sobre la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Este análisis del currículo oficial de Aragón comenzó con aquello concerniente a la asignatura de Latín y Griego, aunque dada la naturaleza de mis estudios, me sentí más interesada por todo aquello que involucraba a la asignatura de Lengua y Literatura. He de decir que, a lo largo de mi experiencia educativa, nunca había consultado este documento, por lo que fue del todo esclarecedor. Descubrí cómo, por ejemplo, los contenidos respondían a competencias, así como a bloques en los que se tenía muy en cuenta la comunicación oral. Las prácticas grupales realizadas al hilo de estos contenidos me parecieron muy lucrativas, ya que, de un lado, comparar los bloques de los diferentes cursos de Lengua y Literatura me permitió comprobar cómo los contenidos eran organizados, cómo, por poner un ejemplo, no se exige al alumnado que reflexione de forma crítica en 1º ESO, pero sí más adelante. También observé que 1º y 2º ESO no cuenta con estándares, aspecto que, de otra forma, sería muy posible que hubiera pasado por alto.

Otro aspecto sobre el que reflexionamos colectivamente fue acerca de la formación del profesorado, sobre aquello que enseñaba, basándonos, para ello, en un texto entregado en clase: «Textos para la reflexión». A través de él, llegamos a la

conclusión de que el profesorado no debía limitarse a enseñar aquello que había aprendido con anterioridad, sino que había de estar actualizado en cuanto a tendencias lingüísticas y literarias, modificando sus lecciones cuando fuera necesario. Así, pedagogía y lingüística tendrán que estar unidas de forma inevitable, logrando que el profesor conozca no solo qué enseña, sino también por qué prescinde de algunos aspectos en sus clases y no de otros. Este documento me pareció muy relevante, ya que, si bien algunas veces se piensa que en la educación pedagogía y conocimiento son dos disciplinas que no se pueden compaginar, ocurre lo contrario, y es que ambas disciplinas han de nutrirse y guiarse mutuamente.

De igual forma, tuvimos oportunidad de analizar, reflexionar y de realizar una crítica al comparar dos unidades didácticas. Esta actividad me demostró, en primer lugar, que no todas las unidades didácticas muestran el mismo contenido y, por otro, que a pesar de este factor, todas se estructuran de una manera similar. Así, si bien ambas recogen objetivos, competencias básicas que se trabajan y contenidos, pueden tener una mayor o menor extensión, mayor o menor concreción, pueden centrarse más en unos aspectos que en otros, etc. A través de esta actividad aprendí que la elaboración de una unidad didáctica no solo recoge aspectos vinculados a la Orden y a la asignatura que se imparte, sino elementos transversales a todas las materias, como podría ser, por ejemplo, el uso de las TIC.

Si bien el trabajo realizado en clase me parece sumamente adecuado, considero que existen aspectos a los que me gustaría haber prestado más atención, como la enseñanza de la sintaxis o el análisis y elaboración de una programación. Por otra parte, he aprendido a trabajar mejor la oralidad y, además, que la enseñanza de Lengua y Literatura ha de permanecer unida a la pedagogía y a la enseñanza a través de textos.



### **3.2.3. Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego**

Esta ha sido una de las asignaturas específicas que más presencia ha tenido durante el segundo cuatrimestre de este máster. La asignatura, dividida e impartida por dos profesoras, presentó, de un lado, técnicas y herramientas para la creación de actividades para lengua, así como, por otro lado, se presentaron para literatura.

La parte relativa a Lengua se centró, por un lado, en la didáctica de diversos aspectos relacionados con la lingüística, como la comunicación oral, la expresión escrita, la lectura, la gramática y el uso de las TIC. Todos estos ámbitos de la asignatura fueron abordados desde un punto de vista práctico, facilitando propuestas metodológicas y de actividades. Además, la docente de esta asignatura nos ha aportado numerosa bibliografía sobre los diferentes temas señalados, como *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita, lenguaje y educación*, de Cassany (1990); *Construir la escritura* (1999), también del mismo autor; *Comprender. ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* (2010), de Tuffanelli o *Hablar y escribir para aprender gramática* (2006), de Fontich Vicens.

En cuanto a Literatura, cabe destacar también la numerosísima bibliografía comentada en clase. Autores esenciales como Pennac y Rodari no fueron estudiados tan solo durante las clases, sino que nuestros trabajos grupales y su posterior exposición ante todo el grupo permitieron que todos nosotros conociéramos la bibliografía básica de literatura juvenil y ensayos sobre el tema. Así, analizamos y reflexionamos sobre obras como *Dime: los niños, la lectura y la conversación* (2007), de Chambers; *Siete llaves para valorar las historias infantiles* (2005), de Colomer; *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos* (2000), de García Montero; *¡Te pillé, Caperucita!* (1993), de Cano; *Llámame Paula* (2006), de Gash o *Snow White* (2001), de Juan.

Como punto común de ambas, he de señalar que han sido asignaturas esencialmente prácticas en las que hemos trabajado los contenidos estudiados diseñando, en primer lugar, propuestas didácticas para, finalmente, exponer ante todos nuestra Unidad Didáctica. La Unidad Didáctica ha sido trabajada en clase a través del esquema entregado por una de las profesoras y mediante ejercicios de análisis y reflexión grupales sobre diversos ejemplos entregados durante las sesiones. Me parece

muy acertado trabajar actividades como la elaboración y reflexión sobre la Unidad Didáctica en conjunto por el enriquecimiento que ello conlleva, y es que en numerosas ocasiones, las aportaciones de mis compañeros y compañeras me proporcionaron un punto de vista diferente al que tenía.

Otras actividades prácticas tuvieron lugar durante el desarrollo de la asignatura, como las intervenciones de profesorado y alumnado de la ESO, que mostraron propuestas didácticas originales e innovadoras y me permitieron comprender la importancia de la tipología de las actividades propuestas en el aula. Otra de las charlas que a mi parecer es sumamente destacable fue la ofrecida por Túa Blesa, quien mostró la poesía como la posibilidad de decirlo todo. Considero que esta perspectiva puede tener una aplicación muy interesante en las aulas, dado que la concepción habitual del alumnado sobre la poesía se relaciona con la temática amorosa y con diferentes ideas relacionadas ¿Por qué no tomamos la poesía como queramos y no cómo creemos que es conveniente?

Esta asignatura me ha proporcionado los recursos necesarios para elaborar actividades y unidades didácticas, pero, además, he podido desarrollar un pensamiento crítico con respecto a la didáctica de Lengua y Literatura.

### **3.2.4. Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego**

La reflexión y la investigación docente son los dos objetivos primordiales de esta asignatura. Durante ella, no solo hemos realizado propuestas didácticas relacionadas con los artículos consultados, sino que hemos desarrollado un sentido crítico conforme a la práctica docente, al término innovación educativa y conforme a la investigación docente.

No hablamos de innovación en el sentido de desvincularnos por completo de la tradición, sino que hablamos de pequeños proyectos. Incluso cuando hablamos de las TIC y de todas las posibilidades que ofrece, no podemos pretender la realización de un cambio drástico, sino que hemos de avanzar, como decimos, poco a poco en nuestro conocimiento, en nuestras investigaciones.

Se trata de la necesidad de que el futuro profesor no solo sea capaz de realizar diferentes propuestas didácticas para una disciplina determinada, con unos objetivos concretos extraídos de la normativa académica, sino que sienta la necesidad de reflexionar y cuestionarse su propia labor docente; sobre las actividades que realiza; sobre sus posibilidades de mejora; sobre el contexto educativo de sus grupos-clase y del centro educativo en general, con el propósito de una mayor adecuación de las acciones relativas a la labor docente —actividades, evaluación, etc.—. De esta forma, no debemos simplemente aceptar que nuestra labor docente cumple las expectativas deseadas, sino que hemos de pretender mejorar en todo momento, poco a poco.

Desde mi punto de vista, la evaluación no siempre es necesaria, existiendo diferentes métodos alternativos a la misma, alejados de la concepción actual general con respecto al sistema educativo y sus particularidades. No es necesario evaluar todas las actividades, o, más bien, no es necesario evaluar todas las actividades realizadas en el aula de la forma en la que habitualmente hemos sido evaluados.

Este es un aspecto habitualmente descuidado. Aunque considero que he adquirido los conocimientos esenciales sobre cómo evaluar, dicho método evaluativo se centra en el sistema educativo actual, olvidando en parte, por ejemplo, cómo evaluar la actitud del alumnado. Y es que a lo largo de este curso mi tendencia personal ha sido la de idear actividades motivadoras y atractivas para el estudiantado, pero, ¿realmente lo han sido? Bien es cierto que podemos proponerle al alumnado que nos evalúe, siendo esta una práctica común y adecuada, pero no suficiente. Nosotros también hemos de evaluar nuestras propias actividades, no desde nuestra perspectiva, sino a partir de la actitud del alumnado. Quizás entonces nos demos cuenta de que no basta con evaluar objetivos y conocimientos a partir de exámenes, rúbricas y porcentajes, sino que nuestra labor docente ha de buscar el aprendizaje de calidad para todo el alumnado. Será entonces cuando no solo nuestra evaluación cambie, sino también la tipología de nuestras actividades o nuestra metodología.

En cuanto a la organización de la asignatura, me hubiera parecido adecuado dedicar un mayor número de horas lectivas a la elaboración del Proyecto de Innovación, así como a puesta en común de dudas surgidas durante su elaboración y exposición de diferentes ideas.

En definitiva, la asignatura «Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura» me ha proporcionado los conocimientos necesarios para elaborar diferentes innovaciones y diversos métodos y tipos de evaluación. Además, me ha permitido reflexionar sobre mi futura labor docente y sobre la importancia del papel del docente como investigador.

### **3.2.5. Contenidos disciplinares de Literatura**

Si bien hasta ahora hemos observado una finalidad práctica y reflexiva de los diferentes temas estudiados a lo largo de las asignaturas, Contenidos disciplinares de Literatura propone conocer aquellos aspectos más teóricos de la asignatura. Elegí esta asignatura y no la complementaria porque mi interés teórico siempre se ha inclinado hacia la literatura. No obstante, considero que una formación en ambas sería muy recomendable.

La asignatura dio comienzo con la reflexión sobre conceptos básicos de Literatura que, sin embargo, todavía suscitan cierto debate, como la propia noción de literatura, de canon literario o los criterios organizativos de las historias literarias.

Asimismo, dedicamos parte de las clases a comentar bibliografía relacionada con los diferentes periodos de la literatura: *Historia de la literatura española* (2010), dirigida por José-Carlos Mainer; *Cuadernos de estudio. Serie Literatura* (1981-1987); *Historia de la literatura hispanoamericana* (1997), de Jean Franco o *Manual de literatura española actual. De la transición al tercer milenio* (2007), de Ángel Prieto de Paula y Mar Langa Pizar.

El desarrollo de la asignatura ha seguido un hilo que condujo a desarrollar la capacidad de análisis del alumnado, analizando, por ejemplo, diferentes poemas desde diferentes puntos de vista, ya sea fónico, semántico, etc. Todos estos análisis fueron precedidos de una fundamentación teórica: recordamos, por un lado, los diferentes recursos literarios, así como los diversos recursos fonéticos, semánticos y morfosintácticos. De igual forma, estudiamos los conceptos esenciales sobre acento, rima y ritmo, tan importantes para el análisis de numerosos poemas.

Además, realizamos dos trabajos individuales: el comentario de un poema y la elaboración de un tema relacionado con los contenidos impartidos en los cursos

pertenecientes a la ESO y Bachillerato. Este último trabajo fue puesto en común junto al resto de compañeros y compañeras, recibiendo, por parte del docente, instrucciones para su mejora.

Considero imprescindible tener unos conocimientos sólidos sobre la asignatura para poder ofrecer al alumnado unos conocimientos óptimos y una práctica adecuada. Contenidos disciplinares de Literatura me ha permitido refrescar conocimientos que había olvidado, aunque también he comprendido la importancia de mantenerse actualizado con respecto a las novedades literarias que van surgiendo, pues es indispensable que dominemos la literatura actual para ofrecer un mayor abanico de posibilidades lectoras a nuestro alumnado.

### **3.3. Optatividad**

#### **3.3.1. Atención a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo**

Esta asignatura me ha aportado una nueva visión sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Considero que lo trabajado en esta asignatura no habría de tenerse en cuenta simplemente a nivel optativo, sino que habría de tratarse a nivel troncal. Si bien es posible que esto no tenga lugar, sí que creo que podría ser muy provechoso que todos supiéramos cómo afrontar la presencia de un o una alumno o alumna con NEAE en nuestra clase, cómo, en definitiva, ofrecerle un clima adecuado.

La estructuración de los contenidos ha sido, a mi parecer, muy correcta, dado que, en primer lugar, estudiamos la legislación existente en relación a los contenidos de la asignatura, acercándonos al primer documento que consultaríamos si quisiéramos comprender mejor las diversas realidades educativas. Seguidamente nos centramos en la conceptualización general, para, más tarde, estudiar las diferentes características e historia de la escolarización del alumnado con NEAE. Otro aspecto interesante que estudiamos fueron las posibles adaptaciones curriculares que podemos llevar a cabo como docentes. Si me interesó especialmente este tema fue por la necesidad que encuentro en conocer diferentes técnicas y medidas —muchas veces de carácter inclusivo— a tener en cuenta durante el desarrollo de mis futuras clases.

Parte de nuestro trabajo como estudiantes en la presente materia fue la elaboración de una exposición grupal sobre una propuesta de planificación para un alumno o alumna con NEAE. De esta forma, escogimos un tema (en el caso de mi grupo, la dislexia) del que debíamos documentarnos para, posteriormente, decidir, por ejemplo, si sería necesaria una adaptación del currículo o se tomarían medidas específicas básicas, o si nuestro punto de vista sería inclusivo o integrador, etc. Una de las sorpresas que me llevé con la elaboración de este trabajo fue descubrir que éramos capaces de pensar en maneras en las que podríamos llevar a cabo una educación inclusiva, ya que, cuando comencé, no solo la asignatura, sino también el máster, observaba esta medida como algo idealista, de difícil aplicación. Sin embargo, he descubierto que el interés, la implicación y el trabajo en equipo son algunos de los factores que convierten esta medida en una realidad.

### **3.3.2. Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje**

Esta segunda optativa presenta el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como una herramienta beneficiosa y peligrosa dependiendo de cómo la utilicemos. No solo he aprendido numerosas herramientas y aplicaciones que pueden enriquecer mi labor docente, sino que he aprendido a reflexionar sobre el uso de las mismas.

De esta forma, la utilización de las TIC siempre ha de responder a la pregunta ¿por qué voy a utilizar esta herramienta? Ello se debe a que habitualmente se comete el error de utilizar los diferentes medios audiovisuales sin un propósito claro. Por ello, a la hora de diseñar cualquier actividad, hemos de asegurarnos que realmente perseguimos un objetivo claro con ello.

A lo largo de la asignatura he tenido la oportunidad de realizar numerosas actividades mediante metodologías variadas basadas, sobre todo, en el trabajo cooperativo. Por ejemplo, analizamos el término «conectividad» desde diferentes perspectivas: desde la perspectiva de cada una de las especialidades presentes en la asignatura, desde el punto de vista de diferentes personas entrevistadas, etc. Otra

actividad interesante fue la elaboración conjunta de un examen final que se centraba en la reflexión conjunta sobre diferentes aspectos estudiados en clase.

Como digo, el enfoque reflexivo y crítico de la asignatura con respecto a las TIC ha sido lo que más me ha aportado, dado que para la realización de las prácticas con blogs, web docentes, webquests, etc., ha supuesto un pilar esencial. Así, decidí que, en todo momento, me plantearía si realmente lo que estaba elaborando permitía que el alumnado adquiriera competencias y habilidades adicionales que de otra forma no adquiriría o adquiriría de una forma más tediosa.

### **3.4. Prácticum**

#### **3.4.1. Prácticum I. Integración y participación en el Centro y fundamentos del trabajo en el aula**

El primer periodo de prácticas se desarrolló desde el pasado veintiuno de diciembre hasta el dos de diciembre. Dicho periodo de prácticas lo realicé, como ya he especificado, en el CEIPS Agustín Gericó, siendo tutorizada por Rebeca Soler desde la Universidad y por Cristian Vicedo desde el centro de prácticas.

Este breve primer acercamiento al centro tuvo como objetivo conocer aquellos aspectos más organizativos del centro, centrándose la memoria realizada en el análisis de documentos del centro.

En este sentido, a través de un mapa organizativo del centro pude comprender cómo funcionaba y qué documentos debía realizar cualquier centro. Las actividades, aunque al principio me parecieron tediosas, me permitieron resolver numerosas dudas que me habían surgido durante las clases del primer cuatrimestre. De esta manera, este prácticum se complementó junto a las materias impartidas durante este primer periodo educativo, alimentando sobre todo mis conocimientos sobre la materia Contexto de la Actividad Docente, cuya base teórica sobre los criterios organizativos del centro me impedía comprender verdaderamente la realidad de cualquier centro.

Una de las actividades centrales de este prácticum fue la reflexión y análisis de uno de los documentos oficiales del centro. En mi caso, escogí el Plan de Convivencia, puesto que considero que se trata de un documento importante que contiene diferentes

normas y medidas que hasta entonces desconocía. Por ejemplo, descubrí que se considera absentismo escolar cuando el alumno ha faltado el 30% en Secundaria, debiendo traer, por ello, un justificante médico si las faltas se producen a causa de una enfermedad. Si no es este el caso, el tutor habrá de ponerse en contacto con la familia para transmitirles que la asistencia al centro educativo es un deber y un derecho del alumno. Si las ausencias persisten, se enviará a los padres o tutores legales una carta con las faltas de asistencia de su hijo junto al aviso de que, de no haber mejoría, se pasará el caso a la Comisión de Absentismo de zona. En nuestra opinión, esta medida, común a diversos centros, no ofrece una respuesta del todo adecuada a las diversas realidades que en un centro se pueden observar, dado que, si bien se considera absentismo escolar cuando el alumno ha faltado ya un 30% de las clases, se trata de un porcentaje sumamente alto. Por otro lado, el envío de una carta por escrito no asegura que la familia del estudiante en cuestión la reciba, ya que puede, por ejemplo, extraviarse. De este modo, pensamos que el porcentaje de ausencias por las que el centro tomaría medidas extraordinarias debería disminuir, así como asegurar que los familiares son plenamente conscientes de los pasos a seguir y de las consecuencias de sus actos.

Con respecto a las buenas prácticas del centro, puedo decir que en las dos semanas que constituyeron el periodo relativo al Prácticum I, fui partícipe del desarrollo de diversos talleres y proyectos realizados y en proceso de realización que fomentaban la educación en valores de los estudiantes. Así, los estudiantes habían realizado, antes de nuestra llegada, actividades de concienciación en contra del bullying —participando en un concurso cuya iniciativa corresponde a la ONCE—, así como microrrelatos en contra de la violencia de género para un concurso creado por el Instituto Aragonés de la Juventud. Durante nuestra estancia, por otro lado, los estudiantes participaron en un concurso de concienciación con los refugiados, consistente en la interpretación de un discurso escrito por una de las alumnas frente al alcalde y otras entidades de alto rango.



### 3.4.2. Prácticum 2 y Prácticum 3

El segundo y tercer periodo de prácticas, a pesar de que formalmente representaban periodos de prácticas diferenciados, no fue así en realidad, puesto que las actividades que concernían a uno y otro periodo se solaparon en mi caso. El segundo periodo de prácticas se titula «Diseño curricular y actividades de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura» y, el tercero, «Evaluación e innovación de la docencia e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura». Ambos se complementan con dos asignaturas específicas del máster: Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego y Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego.

Fue durante estos dos periodos cuando realmente tuve la oportunidad de experimentar la realidad de la labor docente, dado que pude impartir una Unidad Didáctica, un Proyecto de Innovación y un estudio comparativo entre dos grupos, evaluándolos y organizándolos, pero también tuve la oportunidad de participar en numerosos proyectos organizados por el centro.

El estudio comparativo que realicé en 1º de ESO tenía como objetivo afianzar las nociones de complemento directo e indirecto. Planteé esta actividad como un juego a modo de puzzle: a cada grupo se le hizo entrega de un sobre que contenía papeletas con diferentes sintagmas; estos sintagmas estaban numerados, de forma que había, por ejemplo, cuatro papeletas con el número uno, cuatro con el número dos, etc., hasta un total de veinticinco. El alumnado debía ordenar las papeletas y conjugar el verbo que correspondiese a cada oración, formando un enunciado completo y explicando, al resto de la clase, cuáles eran los diferentes componentes de la oración y por qué (sujeto, predicado, objeto directo, objeto indirecto y verbo).

Seguidamente impartí una Unidad Didáctica sobre la picaresca y la entrevista periodística que se especifica en posteriores apartados, así como un Proyecto de Innovación dirigido al mismo grupo que el de la Unidad Didáctica: 3º de ESO.

Entre las buenas prácticas que el centro realizó se encuentra el *Atelier*, un proyecto internivelar elaborado por el estudiantado de 4º de ESO para el alumnado de Educación Infantil. En él, se proponían numerosas actividades a modo de juego que desarrollaban diferentes habilidades y capacidades en el alumnado. En mi caso, ayudé

en el mencionado proyecto participando como cuentacuentos de un teatro de sombras para el alumnado de Infantil. He de decir que esta actividad fue una de las que más me entusiasmó.

Ambos periodos de prácticas sirvieron para mejorar mi labor docente, pero, sobre todo, me hicieron comprender cómo la realidad de cada grupo puede ser sumamente diferente, por lo que, en muchos casos, la actuación docente en cuanto a actividades ha de variar.

#### **4. Unidad Didáctica y Proyecto de Innovación**

La profesión docente exige, entre otras competencias, que el profesorado comprenda la importancia de la planificación de su trabajo y de todo lo que ello conlleva: consecución de objetivos, competencias, metodología diversa, herramientas de evaluación, etc.

Es por ello que la comprensión y elaboración de una Unidad Didáctica y de un Proyecto de Innovación cobra una extraordinaria importancia durante el curso académico y, por supuesto, en este Trabajo de Fin de Máster.

La Unidad Didáctica es el pilar de cualquier programación didáctica. A través de ella se articulan los conocimientos que el alumnado ha de alcanzar, cómo habrá de llegar a ellos y cómo serán evaluados. Además, aspectos tan importantes como la atención a la diversidad han de ser especificados en cada una de las Unidades Didácticas que realicemos. Ello implica que el profesorado ha de ser capaz de discernir las particularidades de cada uno de sus grupos-clase, adaptarse a ellos y actuar en consecuencia.

Por otro lado, un Proyecto de Innovación es un resultado fruto de una investigación docente que parte de una hipótesis. Esta hipótesis constituye, en muchos casos, una carencia observada por parte del docente en su grupo-clase, pero, por lo general, cualquier Proyecto de Innovación se basa en la necesidad de mejora constante de la labor del profesorado. Así, por ejemplo, una hipótesis podría ser: ¿comprende mejor el alumnado los contenidos mediante actividades que promuevan el autoaprendizaje?

No hablamos de innovación en el sentido de romper con todo aquello que se ha venido realizando a lo largo de los años, sino que hablamos de pequeños cambios. Incluso cuando hablamos de las TIC y de todas las posibilidades que ofrece, no podemos pretender la realización de un cambio drástico, sino que hemos de avanzar, como decimos, poco a poco en nuestro conocimiento, en nuestras investigaciones, en nuestra forma de impartir clase.

#### **4.1. Justificación de la selección de proyectos**

Tal y como se especificó con anterioridad, a lo largo del Prácticum y de las asignaturas «Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura y de Latín y Griego» y «Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Lengua Castellana y Literatura y Latín y Griego» tuvimos la oportunidad de desarrollar y comprender diferentes aspectos relacionados con la elaboración de una Unidad Didáctica y de un Proyecto de Innovación.

Dichas instrucciones guardaban relación con las prácticas docentes, pues supusieron el punto de partida para la elaboración de una Unidad Didáctica y de un Proyecto de Innovación aplicados al contexto del grupo-clase del centro educativo en el que realicé las prácticas.

Concretamente, elaboramos la Unidad Didáctica —pues la realicé junto con un compañero del máster— para un curso de 3º de ESO, ocupándose, cada uno de nosotros, de una de las dos vías existentes. En mi caso, tanto la Unidad Didáctica como el Proyecto de Innovación se dirigieron al alumnado de 3º de ESO B, que mostraba las siguientes características:

- Grupo de 12 alumnos y alumnas, puesto que cuenta con un desdoble para esta asignatura.
- A pesar de que el 39% del alumnado era de procedencia extranjera, en esta clase el estudiantado era mayoritariamente español, si bien encontramos un alumno de procedencia árabe y otro de origen sudamericano.
- Existencia de un alumno repetidor.

La selección de la Unidad Didáctica no fue decidida de forma completamente libre, sino que, como es natural, habíamos de ajustarnos a la programación anual del

centro. Así, decidimos que nuestra UD se centraría en, como decimos, las dos vías de 3º de ESO. Para su elaboración, tuvimos en cuenta que en la programación del curso 2016-2017 de Lengua y Literatura del C.E.I.P.S. Agustín Gericó, nuestra Unidad Didáctica se iba a situar en la tercera evaluación, donde estaba reservado un espacio para los temas que íbamos a tratar: la picaresca en literatura y la entrevista y la comunicación en lengua.

No obstante, también teníamos la oportunidad de impartir clase en 4º de ESO sobre la Generación del 27 y las vanguardias. Si decidimos no hacerlo fue porque ello exigía elaborar una Unidad Didáctica tras nuestra inmediata llegada al centro en un breve periodo de tiempo. Dado que consideramos que esto nos resultaría imposible debido a nuestra inexperiencia y nuestros deseos de desarrollar un buen trabajo, preferimos trabajar la novela picaresca y la entrevista periodística.

Esta Unidad Didáctica que elaboramos e impartimos y que posteriormente se llamó «Entrevista con la picaresca» se vinculó muy estrechamente con el Proyecto de Innovación impartido. Este Proyecto sí que fue, a diferencia de la Unidad Didáctica, un trabajo individual en el que, además, tuve la oportunidad de decidir qué contenidos iba a impartir.

Centré dicho proyecto en algunos problemas observados durante el desarrollo de mi Unidad Didáctica, a partir de los cuales he conformado un punto de unión entre ambos proyectos. Estas dificultades se especifican posteriormente, no obstante, creo conveniente adelantarlos brevemente en este punto: en primer lugar, observé que parte del alumnado seguía teniendo dudas acerca de la obra central de la picaresca: el *Lazarillo de Tormes*; por otro lado, existían ciertas reticencias con respecto al trabajo cooperativo; vinculado a este segundo aspecto se encuentra el problema principal, y es que parte del alumnado parecía sentirse inferior o parecía ser considerado inferior por sus notas académicas.

Estas son las razones que guiaron mi Proyecto de Innovación, con el que pretendí solventar de alguna forma estas deficiencias y opiniones erróneas, motivando al alumnado no solo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, sino también en el resto.

## **4.2. Unidad Didáctica: Entrevista con la picaresca**

### **4.2.1. Justificación y breve descripción**

Durante el segundo periodo de prácticas y parte del tercero elaboramos una Unidad Didáctica titulada «Entrevista con la picaresca». Con la selección de este nombre se pretendió captar la atención del alumnado e incentivar su curiosidad desde que contacten por primera vez con los contenidos que implica la Unidad. Asimismo, lo creímos conveniente dado que aún de manera sintética los contenidos impartidos durante las sesiones.

«Entrevista con la picaresca» pretendió trabajar las características más significativas del género de la picaresca, así como sus obras y personajes más reseñables mediante una metodología basada en el trabajo cooperativo y la inclusión fundamentalmente. De la misma forma se trabajaron los aspectos relativos a la entrevista periodística y las modalidades oracionales.

Nuestra Unidad Didáctica se desarrolló en un total de seis sesiones divididas entre ambos temas equitativamente. Tal y como se ha mencionado brevemente con anterioridad, nuestra Unidad Didáctica se centró en dos temas distintos: por un lado trató la temática de la picaresca en la literatura española de los siglos XVI y XVII (tomando como referencia el *Lazarillo de Tormes* [1554]), y por otro atendió a la lingüística, concretamente al diálogo y a la entrevista.

En la elaboración de dicha Unidad procuramos integrar de manera homogénea las diversas competencias recogidas en el currículum mediante actividades interactivas, cooperativas y que tienen por objetivo el desarrollo educativo y personal del alumnado.

Asimismo, también pensamos que era conveniente atender a sus conocimientos previos. En cuanto al tema de la picaresca, al tratarse de un tema nuevo no estuvo ligado a unos conocimientos previos explícitamente. No obstante, pretendimos que el alumnado llegase a conclusiones previas por sí mismos, dándose cuenta de que sí conocían determinados aspectos sobre el tema, como, por ejemplo, la definición de la figura del pícaro y sus características implícitas. En cuanto al segundo tema, para iniciar las sesiones correspondientes al diálogo partimos también de sus conocimientos previos, elaborando un esquema general de los elementos de la comunicación en base a sus aportaciones previas a la impartición de la teoría.

La atención a la diversidad también fue una particularidad planteada: al no existir ningún caso en el que fuera necesario hacer algún tipo de modificación decidimos no implantar ninguna actividad de refuerzo o complementaria, aunque sí diseñamos una posible actividad.

#### **4.2.2. Situación en la programación didáctica**

En la programación del curso 2016-2017 de Lengua y Literatura del C.E.I.P.S. Agustín Gericó, nuestra Unidad Didáctica se situó en la tercera evaluación, donde se reservó un espacio para la picaresca en literatura y para la entrevista y comunicación en lengua.

Basándonos en el libro de texto de Lengua Castellana y Literatura de SM de 3º de ESO, los contenidos se ubican en los temas 8 («El regreso de los mitos») y 9 («Habla conmigo»).

#### **4.2.3. Recursos**

Para la elaboración de esta Unidad Didáctica utilizamos diferentes tipos de recursos. Por un lado, estos fueron materiales, dado que hicimos uso del libro de texto (*Lengua castellana y literatura* de la edición SM); diferentes dossieres con información sobre ambos temas; la pizarra y el proyector, así como la pizarra digital; y plataformas virtuales como <[www.bibliotecavirtualcervantes.es](http://www.bibliotecavirtualcervantes.es)> y YouTube. Los recursos personales se constituyeron por el personal docente y el alumnado. Por último, los recursos organizativos fueron los siguientes: división del alumnado en grupos de trabajo elegidos al azar (cuatro miembros por grupo); disposición del aula para permitir la movilidad del profesorado entre los grupos de trabajo; utilización de seis sesiones de 55'.

#### **4.2.4. Metodología y tipología de las actividades**

He decidido aunar aquí estos dos apartados por la estrecha relación que entre ellos existe: partimos de una metodología concreta, por lo que la tipología de las actividades se caracterizan por una serie de rasgos procedentes de dicha metodología.

De esta forma, nuestra metodología y, por tanto, nuestras actividades, se basaron en el autoaprendizaje y en el aprendizaje inductivo. Para ello, nos apoyamos también en el aprendizaje cooperativo, buscando que el alumnado colabore tanto en su aprendizaje como en el de sus compañeros, dado que «Al realizar actividades académicas cooperativas, los individuos establecen metas que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando así maximizar tanto su aprendizaje como el de los de otros» (Farfán, 2009, p. 4).

En resumen, nuestra metodología se diseñó para que existiese una relación entre el profesorado y el alumnado durante el desarrollo de la Unidad Didáctica, evitando el monólogo expositivo por parte del docente e incentivando la participación mediante preguntas y ejercicios que impliquen la colaboración del estudiantado, como la elaboración de mapas mentales. En este sentido, también fue nuestro objetivo que el alumnado no trabajase de forma individual, sino que se relacionase con el resto de compañeros y compañeras mediante actividades que requiriesen cooperación y reflexión grupal.

#### **4.2.5. Actividades**

Como no podía ser de otra manera, el punto central de nuestra Unidad Didáctica es el siguiente: las actividades realizadas a lo largo de las seis sesiones en las que se desarrollaron los dos temas.

##### **4.2.5.1. Presesión: Viernes 17 de marzo**

Para nuestra primera sesión diseñamos una actividad basada en la metodología de la *Flipped classroom*: durante el fin de semana el alumnado tuvo que leer en [www.cervantesvirtual.es](http://www.cervantesvirtual.es) un breve fragmento del *Lazarillo de Tormes* (1554) que seleccionamos.

Lo primero que hicimos fue asignar un número del 1 al 4 a los alumnos, debiendo cada uno responder individualmente y de forma breve en su casa la pregunta que se les asignó: ¿Qué sucede en la acción? Resumen de los hechos; ¿Cómo son los personajes que aparecen en el Tratado I? ¿A qué se dedican? Caracterízalos; Estilo del tratado: ¿En qué registro está escrito? ¿En qué lenguaje? ¿En qué persona? ¿A quién se dirige?

#### **4.2.5.2. Sesión 1: lunes 20 de marzo**

La primera actividad que realizamos, nada más empezar la clase, fue llevar a cabo una lluvia de ideas para evaluar los conocimientos previos que el alumnado tenía sobre la materia (qué es la picaresca, qué es ser pícaro, etc.). Elaboramos una lista en la pizarra con las palabras clave que utilizamos, para, seguidamente, explicar el género de la picaresca apoyándonos puntualmente en el libro de texto.

La segunda actividad que realizamos fue la siguiente: la clase se dividió en cuatro grupos de acuerdo a la numeración que hicimos el viernes anterior. En cada grupo, todos respondieron a la misma pregunta, poniendo en común sus respuestas y convirtiéndose en expertos en ese aspecto en concreto. Finalmente, elaboraron una única respuesta grupal por escrito que el portavoz de cada grupo expuso a la clase.

Además, el trabajo que elaboró cada miembro del grupo, nos fue entregado para que nosotros, al final de las sesiones y con vistas al examen, les facilitásemos un dossier con la teoría (elaborada por ellos mismos).

#### **4.2.5.3. Sesión 2: miércoles 21 de marzo**

Para comenzar la sesión, realizamos un breve repaso del *Lazarillo* y del género de la picaresca que vimos en la sesión anterior. El resto de la clase lo empleamos en comparar la figura de Lázaro con otras figuras pícaras herederas del *Lazarillo...*, en concreto con Pablos (*El buscón* de Quevedo) y Bart Simpson (*Los Simpson*).

Conforme fuimos viendo a los personajes y establecimos la comparativa entre los tres, fuimos elaborando un cuadro comparativo en la pizarra que puso de manifiesto las características que estos comparten y aquellas en las que difieren. Por supuesto, dicho cuadro fue elaborado por el alumnado, el cual fue el encargado de desarrollarlo.

Concretamente, para el personaje de Pablos, seleccionamos el primer capítulo del libro *El buscón* (1626) de Quevedo. Realizamos una lectura grupal llevada a cabo en voz alta y por turnos (cada vez un alumno), de manera que la lectura fue activa y dinámica y nos permitió detenernos en los episodios más complejos o difíciles de entender, así como en cualquier apartado que presentase algún tipo de dificultad para cualquier alumno o alumna. Reforzamos la lectura y caracterización de este personaje



con la visualización de un fragmento de la película *El buscón* (1979) de Berriatúa (minutos seleccionados: 4:17-6:05).

En cuanto a la «actualización del pícaro», recurrimos a la caracterización del personaje de Bart Simpson a través de la proyección de un fragmento del capítulo 12x07 «El gran timo» (minutos seleccionados: 5:28-11:04). De él se pudieron extraer los paralelismos entre este personaje y los anteriores, así como la evolución del modelo desde el siglo XVI hasta el siglo XXI. Concluimos la sesión con un *One minute paper* en el que pedimos al alumnado que evaluase tanto la sesión como nuestra labor docente.

#### **4.2.5.4. Sesión 3: jueves 23 de marzo**

En esta sesión comenzamos el siguiente tema del libro, llamado «Habla conmigo», relativo al diálogo, a la entrevista y a las modalidades oracionales.

En primer lugar, establecimos un diálogo basado en la dinámica de preguntas y respuestas para guiarlos y comprobar sus conocimientos previos. Asimismo, esta actividad nos permitió ir elaborando el esquema teórico del tema, partiendo desde el conocimiento de los propios alumnos y evitando el monólogo expositivo docente.

La segunda actividad consistió en que, por grupos (de acuerdo a la numeración de la primera sesión), debieron especializarse en una modalidad asignada por el docente. Posteriormente, tuvieron que exponerla al resto de la clase, de modo que todos conocieron y comprendieron todas las modalidades.

Realizada esta exposición, cada grupo elaboró un texto de manera conjunta en el cual predominaba la modalidad o modalidades que les habían sido asignadas y habían trabajado anteriormente.

#### **4.2.5.5. Sesión 4: viernes 24 de marzo**

Dedicamos esta sesión al estudio del diálogo y de la entrevista periodística. Para ello, hicimos uso del libro, puesto que leímos en voz alta los contenidos relativos al tema en cuestión mientras realizábamos un comentario simultáneo de estos.

Para poner en práctica estos nuevos conocimientos, proyectamos un vídeo de una entrevista humorística (*Hasta el fondo*, «Albert Einstein»), que el alumnado tuvo que caracterizar y comentar de forma oral durante la clase.

Otra actividad que propusimos para esta sesión es la lectura de un artículo de tipo científico, perteneciente a *XL Semanal*: «*Michael Gillon: el cazador de los siete planetas*» (entrevista realizada por Ana Tagarro). Esta actividad sirvió al alumnado para comparar las características que comparten y que diferencian una entrevista oral de tipo cómico y una transmitida por un canal escrito como es esta revista.

Finalizamos la sesión con un *Reaction paper* que consistió, por un lado, en la redacción de un resumen de la entrevista mencionada en el párrafo anterior y, por otro lado, en una reflexión acerca del tema de la misma.

#### **4.2.5.6. Sesión 5: lunes 3 de abril**

Esta quinta sesión la dedicamos a hacer un repaso teórico sobre los contenidos sobre los que se examinaron.

Decidimos enfocar esta sesión de manera lúdica con un doble propósito: que el alumnado se preparase para una prueba de evaluación de forma guiada, centrándose en los aspectos teóricos más relevantes; y a su vez, que se preparase para dicha prueba con una actitud menos seria y rígida, creando de esta manera un ambiente de aprendizaje más relajado y óptimo.

Esta prueba la diseñamos de la siguiente manera: la clase quedó dividida por equipos según la numeración de las diferentes sesiones. Cada uno de los equipos tuvo que dar respuesta a una serie de preguntas elaboradas por nosotros. Para ello contaban con treinta segundos, tras los cuales no podían escribir más. Las reglas de puntuación fueron las siguientes: si la respuesta era correcta, se sumaba un punto; si la respuesta era incorrecta, no se sumaba ningún punto; si, transcurridos los 30 segundos del tiempo de respuesta, continuaban escribiendo, se les restaba un punto al equipo; si la respuesta no era exactamente la esperada, pero estaba bien razonada, se podía sumar un punto.

Terminadas las 30 preguntas y, por consiguiente, el juego, al grupo con mayor puntuación se le sumó 0,5 puntos en el examen de la siguiente sesión, y al segundo se le sumó 0,25.

En el tiempo restante les hicimos entrega de un dossier que recogía la teoría completa que debían estudiar para la prueba de la siguiente sesión. En este documento se recogió el trabajo que cada grupo había realizado.

#### 4.2.5.7. Sesión 6: miércoles 5 de abril

Finalizamos nuestra Unidad Didáctica realizando una prueba evaluativa tradicional en la que evaluamos sobre todo la capacidad de análisis del alumnado a través de ejercicios de interpretación (análisis de un vídeo, comparación de dos textos diferentes).

#### 4.2.6. Secuenciación

Impartimos nuestra Unidad didáctica durante seis sesiones de 55 minutos, aunque contamos con un tiempo real de 45-50 minutos por sesión. A continuación, incorporo un cuadro con la secuenciación de las sesiones que llevamos a cabo para el grupo de 3º B:

13L	14M	15X	16J	17V Pre-sesión
20L Sesión 1	21M	22X Sesión 2	23J Sesión 3	24V Sesión 4
27L	28M	29X	30J	31V
3L Sesión 5	4M	5X Sesión 6	6J	7V

Pre-sesión ■

Literatura ■

Lengua ■

Repaso ■

Examen ■

#### 4.2.7. Evaluación

«[Hay que] abandonar la tradición perversa, por no decir, a la vieja concepción de la “evaluación como sufrimiento” y en la que se invierte el interés de aprender por el interés de aprobar, en tanto se estudia para aprobar, y no para aprender» (Atehortúa, 2007, p. 23). Tomamos esta cita de R. I. Atehortúa como base para la creación de nuestros diferentes instrumentos de evaluación, así como para establecer una medición de los contenidos alejada de la concepción tradicional de la que se habla en el artículo.

Nuestra evaluación tuvo una naturaleza formativa, esto es, diseñamos las herramientas evaluativas de tal manera que nos permitiera acceder desde el inicio al conocimiento del alumnado en cada momento y corregir aquello que fuera necesario.

Además, fue sumativa, por lo que la calificación de cada actividad realizada sumó en el cómputo global.

Asimismo, no solo contemplamos una evaluación al alumnado y su nivel de adquisición de contenidos y conocimientos, sino que también tratamos de incluir una evaluación de nuestra labor como docentes.

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes: una respuesta abierta a una pregunta en la actividad relativa a la *Flipped classroom*; una escala de observación para los trabajos cooperativos realizados en la primera sesión (10% de la nota final); un *One minute paper* compuesto por preguntas referentes a la actividad, a los contenidos teóricos y a mi labor como docente (5% de la nota final); un *Reaction paper* (5% de la nota final) que buscó desarrollar la capacidad de síntesis del alumnado, así como su capacidad argumentativa tras la cuarta sesión; un examen tradicional (80% de la nota final); y una respuesta abierta a un cuestionario de Google sobre nuestra labor docente al finalizar la Unidad Didáctica.

#### **4.2.8. Atención a la diversidad**

Hemos de añadir, por último, que de haber tenido algún caso concreto de necesidades específicas de apoyo educativo, habríamos actuado en consecuencia, favoreciendo el aprendizaje del estudiante mediante una actividad de refuerzo o medidas ordinarias (o, tal y como las define Gómez Montes: «estrategias que afectan a elementos como la metodología, tipo de agrupamientos dentro del aula, tipo de actividades, estrategias en cuanto a los instrumentos de evaluación, la priorización de objetivos y contenidos, etc.» (Gómez, 2005, p. 208) como las siguientes: Elaboración de Power Points esquemáticos y visuales que permitieran seguir la clase más cómodamente al alumnado con necesidades; realización de actividades de refuerzo para afianzar los contenidos; o planteamiento de modificaciones en la forma de preguntar en las pruebas de evaluación (preguntas de unir con flechas, preguntas cortas, etc. (Gómez, 2005, p. 209).

Ya he mencionado que también habríamos propuesto una actividad de refuerzo, la cual se basaría en la metodología inclusiva. Así, en nuestra actividad promoveríamos el trabajo en gran grupo, dado que «mediante el fomento de las redes naturales de apoyo, se pretende conseguir una atención educativa de calidad para todo el alumnado

sin necesidad de segregarlo o bombardearlo con una propuesta homogénea» (Essomba, 2006, p. 93). Dicha actividad sería la siguiente:

<b>ACTIVIDAD DE REFUERZO</b>	
<b>Temporalización</b>	Una sesión de 50'.
<b>Objetivos específicos a cumplir relacionados con los objetivos generales de la Unidad Didáctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afianzar los conocimientos sobre el género de la picaresca.</li> <li>• Afianzar los conocimientos sobre la entrevista periodística y las modalidades oracionales.</li> <li>• Fomentar la participación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo mediante una actividad de tipo práctico.</li> </ul>
<b>¿En qué consiste la actividad?</b>	<p>La actividad consiste en la realización de una entrevista periodística similar a los <i>talk shows</i>, en la que parte del alumnado entrevistará a diferentes personajes del <i>Lazarillo de Tormes</i> (Lázaro, el amo ciego y los padres de Lázaro).</p> <p>El público, por su parte, puede preguntar y ayudar a contestar a los invitados. De esta forma, los entrevistadores y el público deben realizar preguntas vinculadas con las modalidades oracionales, el género de la picaresca y la entrevista periodística. Además, esta entrevista ha de ser presentada según las características estipuladas en el libro de texto utilizado durante la Unidad Didáctica, es decir, hay que presentar a los invitados; se debe hablar un poco de su trayectoria; se han de realizar preguntas breves y concisas, etc.</p>
<b>Evaluación</b>	Escala de observación.

**Cuadro 1. Resumen sobre la actividad de refuerzo.**

En definitiva, la presente Unidad Didáctica ha pretendido trabajar los contenidos relativos al género de la picaresca y a la entrevista periodística a través de metodologías que fomentasen el trabajo cooperativo y el autoaprendizaje, si bien también otro de nuestros objetivos fue que el alumnado se sintiera motivado por la elaboración de las diferentes tareas exigidas a lo largo de las sesiones.

#### 4.2.9. Cuadro general de la Unidad Didáctica

Objetivo general	Objetivo específico	Contenidos	Actividad	Temp.
Obj.LE.1.	Identificar y reconocer los diferentes tipos de modalidades de habla en función de la actitud del hablante (enunciativa, interrogativa, exclamativa, desiderativa, dubitativa e imperativa). El alumnado debe conocer qué caracteriza cada modalidad y debe saber explicarlo a sus compañeros.	Bloque 1: escuchar y hablar	Estudio y explicación de una de las modalidades de habla	Sesión 3
	Clasificar el tipo de entrevista que constituyen las entrevistas vistas en clases ( <i>Hasta el fondo, XL Semanal</i> ).	Bloque 1: escuchar y hablar	Proyección de entrevistas: escucha y análisis	Sesión 4
Obj.LE.8.	Extraer la información principal a partir de la lectura individual y colectiva de los textos seleccionados (Tratado I de <i>El lazarillo de Tormes</i> y el primer capítulo de <i>El Buscón</i> ) y de la visualización del video proyectado en clase para este propósito ( <i>Los Simpson</i> ).	Bloque 1: escuchar y hablar	Lectura y análisis del Tratado I de <i>El lazarillo de Tormes</i>	Sesión 0
				Sesión 1
		Bloque 2: leer y escribir	Lectura del primer capítulo de <i>El buscón</i>	Sesión 2
			Video de la película de 1979 <i>El buscón</i>	Sesión 2
		Bloque 4: educación literaria	Vídeo del capítulo de Los Simpson	Sesión 2
			Cuadro comparativo de los personajes pícaros	Sesión 2

	Análisis de los personajes, estilo, acción y léxico presentes en dichos textos.			
	Analizar de forma crítica los factores que influyen en la entrevista periodística proyectada en las sesiones ( <i>Hasta el fondo, XL Semanal</i> ).	Bloque 1: escuchar y hablar	Vídeo de Albert Einstein en <i>Hasta el Fondo</i>	Sesión 4
		Bloque 2: leer y escribir	Entrevista en <i>XL Semanal</i>	Sesión 4
Obj.LE.14.	Conocer la literatura picaresca a partir del estudio de dos fragmentos pertenecientes a dos de sus obras más representativas: <i>El Lazarillo de Tormes</i> y <i>El Buscón</i> de Francisco de Quevedo. Estudio de las características principales del movimiento literario de la picaresca: tipo de personajes, crítica a la sociedad, autobiografía y uso de la primera persona.	Bloque 2: leer y escribir  Bloque 4: educación literaria	Lectura y análisis del Tratado I de <i>El Lazarillo de Tormes</i>	Sesión 0  Sesión 1
			Lectura del primer capítulo de <i>El Buscón</i>	Sesión 2
			Vídeo de la película de 1979 <i>El Buscón</i>	Sesión 2
			Vídeo del capítulo de Los Simpson	Sesión 2
			Cuadro comparativo de los personajes pícaros	Sesión 2
	Comparar las obras <i>El Lazarillo de Tormes</i> y <i>El Buscón</i> y sus personajes (Lázaro y Pablos) y analizar las similitudes y diferencias existentes.	Bloque 4: educación literaria	Lectura y análisis del Tratado I de <i>El Lazarillo de Tormes</i>	Sesión 0  Sesión 1
			Lectura del primer capítulo de <i>El Buscón</i>	Sesión 2
			Cuadro comparativo de los personajes pícaros	Sesión 2

**Cuadro 2. Esquema general de la Unidad Didáctica (objetivos, contenidos, actividades y temporalización).**

Contenidos	Criterios y estándares	Competencias básicas
Bloque 1: escuchar y hablar	<p><b>Crit.LE.1.1.</b> Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Est.LE.1.1.1.</b> Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, escolar/académico y social, identificando la estructura, la información relevante y la intención comunicativa del hablante.</li> <li>• <b>Est.LE.1.1.3.</b> Retiene información relevante y extrae informaciones concretas.</li> </ul> <p><b>Crit.LE.1.6.</b> Aprender a hablar en público, en situaciones formales e informales, de forma individual o en grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Est.LE.1.6.1.</b> Realiza presentaciones orales</li> <li>• <b>Est.LE.1.6.4.</b> Realiza intervenciones no planificadas dentro del aula, analizando y comparando las similitudes y diferencias entre discursos formales y discursos espontáneos.</li> <li>• <b>Est.LE.1.6.6.</b> Pronuncia con corrección y claridad, modulando y adaptando su mensaje a la finalidad de la práctica oral.</li> </ul> <p><b>Crit.LE.1.7.</b> Participar y valorar la intervención en debates, coloquios</p>	<p><b>Competencia en comunicación lingüística (CCL)</b></p> <p><b>Competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC)</b></p> <p><b>Competencia digital (CD)</b></p>



	<p>y conversaciones espontáneas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Est.LE.1.7.1.</b> Participa activamente en debates, coloquios... escolares, respetando las reglas de interacción, intervención y cortesía que los regulan, manifestando sus opiniones y respetando las opiniones de los demás.</li> </ul>	
Bloque 2: leer y escribir	<p><b>Crit.LE.2.2.</b> Leer, comprender, interpretar y valorar textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Est.LE.2.2.3.</b> Localiza informaciones explícitas e implícitas en un texto relacionándolas entre sí y secuenciándolas, y deduce informaciones o valoraciones implícitas.</li> <li>• <b>Est.LE.2.2.4.</b> Retiene información y reconoce la idea principal y las ideas secundarias comprendiendo las relaciones entre ellas.</li> </ul> <p><b>Crit.LE.2.5.</b> Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados. (CCL-CAA-CIEE)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Est.LE.2.5.2.</b> Escribe textos usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.</li> </ul>	
Bloque 4: educación literaria	<p><b>Crit.LE.4.5.</b> Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro reconociendo la intención</p>	

	<p>del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados. (CCL-CIEE-CCEC).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Est.LE.4.5.1.</b> Lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, y representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.</li> <li>• <b>Est.LE.4.5.2.</b> Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.</li> </ul>	
--	---	--

**Cuadro 3. Esquema general de la Unidad Didáctica (Contenidos, criterios, estándares y competencias).**

### **4.3. Proyecto de Innovación: «Encuentro con Lázaro»**

Los diferentes estudios vinculados a la didáctica muestran cómo el cómic es uno de los géneros más didácticos y permeables para la transmisión de conocimientos. Además, también es común que la literatura se enseñe de forma teórica y no práctica, a través de la simple memorización de conocimientos que más tarde se olvidan.

Es por ello por lo que el propósito de mi indagación fue observar cómo el alumnado del grupo de 3º B reaccionó durante la elaboración de un cómic vinculado a la temática de la Unidad Didáctica impartida hasta ese momento sobre la novela picaresca y, más concretamente, sobre el *Lazarillo de Tormes*.

#### **4.3.1. Cuestiones de investigación**

Centrándonos ya en el tema de nuestra investigación, ¿qué cuestiones son las que pretendo indagar?

- ¿Promueve la elaboración de actividades prácticas como el cómic el interés por la materia?
- ¿Es adecuado el trabajo cooperativo para la redacción de un cómic?
- ¿Es suficiente la redacción del cómic para la interiorización de los contenidos impartidos?
- ¿Favorece la redacción de cómics la capacidad de síntesis del alumnado?

#### **4.3.2. Objetivos**

Como cualquier otra propuesta didáctica de investigación, nuestro Proyecto de Innovación recoge un determinado número de objetivos generales y específicos.

- Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.
- Mejorar la corrección ortográfica a través de la creación de un cómic.
- Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de ideas y la estructura.

- Reforzar los contenidos trabajados en la Unidad Didáctica sobre el *Lazarillo de Tormes* y la novela picaresca a través de la redacción de un cómic de forma grupal.
- Fomentar la creatividad y la autonomía del trabajo del alumnado.
- Mejorar la capacidad de síntesis redactando un cómic.
- Fomentar la motivación del alumnado con mayores dificultades en la materia.

### 4.3.3. Propósito e hipótesis de la investigación

Este último aspecto, la falta de motivación, fue una carencia que observé claramente en parte del alumnado. Ante esta situación, la primera pregunta a la que debemos dar respuesta no es cómo motivar al alumnado, sino que, tal y como se expresa en *Motivar enseñando...*: «¿sabemos en realidad *qué le falta al alumno cuando le falta motivación?*» (Rodríguez *et al.*, 2010, p. 13). De esta forma, hemos de partir de la razón por la que el alumnado se encuentra desmotivado.

Mi hipótesis de partida se basa en el convencimiento de que el motivo (o uno de ellos) por el que algunos estudiantes no obtienen buenos resultados en literatura y les resulta aburrida se debe a que el planteamiento memorístico de la asignatura provoca que una parte del alumnado destaque sobre otra parte del estudiantado que se siente desmotivado.

### 4.3.4. Metodología

En mi investigación utilicé una metodología cualitativa, basada en el análisis de los resultados no susceptibles de cuantificación. De este modo, valoré mediante la observación directa diversos aspectos del trabajo de los estudiantes utilizando una rúbrica. Esta decisión se basó en la necesidad de valorar comportamientos y actitudes, siendo esta metodología la más apropiada, tal y como apoyan McMillan y Schumacher al afirmar que «los estudios cualitativos son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de la conducta» (McMillan y Schumacher, 2005, p. 400).

Para llevar a cabo el presente Proyecto de Innovación decidí que el mejor método era el trabajo cooperativo con el objetivo de potenciar la creatividad del alumnado y su interés por la asignatura y el tema estudiado. Además, tal y como señala

Torrego, «es imprescindible enseñar los valores y las estrategias que permitan acrecentar esta capacidad de trabajar con otros de forma interdependiente y con fines positivos, pues resultarán determinantes para la inserción satisfactoria de nuestros jóvenes en la dinámica y cambiante sociedad que les tocará vivir» (Torrego, 2014, p. 22). El aprendizaje cooperativo también permite que el alumnado con mayores dificultades a la hora de la simple memorización de contenidos o con menor interés en la materia, trabaje cooperativamente según sus habilidades. Tal y como especifica Torrego, trabajar cooperativamente ofrece la oportunidad de que el alumnado pueda «participar en función de sus competencias y habilidades, encontrando con ello espacio para que la diversidad se acomode en esas mismas empresas colectivas» (Torrego, 2014, p. 23).

Asimismo, este fue dividido en diferentes fases:

#### **4.3.5. Descripción del proyecto**

#### **4.3.6. Fase inicial**

##### **4.3.6.1. *Explicación del proyecto***

Dos días antes de que el proyecto se llevara a cabo, informé al alumnado sobre aquello en qué consistía el proyecto, informando de sus objetivos y de su finalidad.

De esta forma, les conté que debían elaborar un cómic imaginando que eran capaces de viajar al pasado y conocer a Lázaro. Establecí una serie de reglas que el texto debía cumplir, es decir, expliqué la teoría básica de este género, a saber:

- Junto a Lázaro, ellos mismos debían ser los protagonistas de la historia.
- Debían plasmar características de la picaresca y de los personajes pícaros en su cómic.
- Debía ser sintético, dado que en un cómic una historia no solo es contada, sino que es mostrada, dibujada.
- El cómic contaría con un máximo de diez viñetas.

Esta explicación tuvo lugar al inicio de una clase de mi tutor, desarrollándose en alrededor de cinco minutos.

### **4.3.7. Fase de desarrollo**

#### **4.3.7.1. *Organización de las parejas y del aula***

El día en que el proyecto tuvo lugar, recordé al alumnado en qué iba a consistir el proyecto y aquello que se esperaba de su elaboración.

Tras la explicación, dividí a la clase por orden alfabético en grupos formados por tres personas (recordamos que el grupo-clase estaba formado por doce). Seguidamente, les pedí que se organizaran en clase de la forma que desearan, siempre que cada grupo estuviera unido. Decidí que el estudiantado escogiera la organización para facilitar que se sintieran cómodos trabajando, ya que, como se expone en *El aprendizaje cooperativo en el aula*: «La disposición y el arreglo del espacio y los muebles del aula afectan casi todas las conductas de los alumnos y del docente, y pueden facilitar o bien obstruir el aprendizaje» (Johnson *et al.*, 1999, p. 47).

La organización de las parejas tuvo una duración aproximada de cinco minutos.

#### **4.3.7.2. *Exposición de ideas para su cómic***

La segunda parte de la fase de desarrollo del proyecto consistió en la exposición de ideas para su cómic en un archivo PDF. El objetivo de mostrarles diferentes tipos de personajes, así como bocadillos de diálogo y viñetas fue que su trabajo fuera más atractivo y original.

La exposición de ideas, así como de diferentes sugerencias y de contestación a las diferentes dudas que surgían transcurrió en un total de diez minutos.

#### **4.3.7.3. *Elaboración del cómic: dibujantes y guionistas***

El alumnado, ya agrupado, comenzó a proponer ideas acerca de qué iba a contar su cómic, cómo iban a ser sus personajes, qué características del género y del personaje pícaro iban a plasmar, etc.

La redacción y dibujo del mismo se realizó de forma grupal, existiendo una división de tareas que ellos mismos decidían. Así, por ejemplo, uno se encargaba del dibujo en sucio, otro de trasladar los dibujos a un papel en limpio, otro del texto, etc.

La elaboración del cómic se llevó a cabo durante el resto de esta sesión (treinta y cinco minutos) y el final de otra sesión (quince minutos) y el tiempo para su entrega se alargó hasta el viernes 28 de abril.

#### **4.3.8. Fase final**

##### **4.3.8.1. *Entrega del cómic***

Esta fase del proyecto de innovación tuvo lugar, como especificamos en el anterior apartado, el viernes 28 de abril. El alumnado me hizo entrega de los diferentes cómics que habían realizado, los cuales fotocopié para evaluarlos y, seguidamente, devolví a mi tutor para que pudiera exponerlos en el pasillo del instituto.

##### **4.3.8.2. *Evaluación del cómic, del proyecto, y de la labor docente***

La última fase del proyecto consistió en la evaluación del cómic en cuanto a cumplimiento de objetivos; del proyecto, por parte del alumnado; y de la labor docente, también por parte del alumnado. Esta última, como especificaremos en uno de los apartados siguientes, fue realizada utilizando un *One minute paper*, dedicando tres minutos a su redacción.

#### **4.3.9. Evaluación**

Para la elaboración de la evaluación de los resultados de la actividad, decidí que lo mejor era evaluar el trabajo realizado, en primer lugar, por cada grupo, para así poder contar con más datos en el siguiente apartado, referente al análisis de los resultados obtenidos.

De esta forma, utilicé una rúbrica de evaluación para evaluar el trabajo del alumnado y, por otro, utilicé un *One minute paper* que el alumnado realizó de forma individual y en el que contestaron a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué es lo más importante o interesante que has aprendido hoy?
- ¿Qué mejorarías de la actividad?
- ¿Qué mejorarías de mi labor como docente?

La rúbrica empleada para la evaluación de cada grupo fue la siguiente:

ASPECTO	SÍ	NO	COMENTARIOS
¿El alumnado se ha mostrado motivado durante el desarrollo de la tarea?			
¿El alumnado ha trabajado cooperativamente?			
¿El alumnado ha sabido sintetizar las ideas que quería transmitir?			
¿La extensión del cómic ha sido la adecuada?			
¿El alumnado demuestra conocer las características del género?			
¿El alumnado demuestra conocer las características del personaje principal?			
¿El alumnado ha sido creativo en la elaboración del cómic?			

Por último, evalúe el Proyecto de Innovación a través de otra rúbrica diferente:

ASPECTO	SÍ	NO	COMENTARIOS
El proyecto ha motivado al alumnado			
El proyecto ha fomentado la mejora de las relaciones interpersonales			
El proyecto ha permitido que el alumnado refuerce su conocimiento sobre el tema			
Existencia de mejora en la capacidad de síntesis			
Las fases en las que se ha dividido el proyecto han sido las			



adecuadas			
La temporalización del proyecto ha sido la adecuada			
Ha surgido algún contratiempo que dificultara la elaboración del proyecto			

## 5. Reflexión crítica sobre las relaciones existentes y análisis de resultados

Ya hemos mencionado con anterioridad cuáles eran los puntos de conexión entre la Unidad Didáctica y el Proyecto de Innovación impartidos en el centro de prácticas, aunque resulta conveniente recordarlos ahora y desarrollarlos con mayor profundidad:

- Falta de interiorización de los contenidos impartidos durante la Unidad Didáctica: durante la última actividad de la Unidad Didáctica —juego por equipos de preguntas y respuestas— observé que el estudiantado, debido a la organización de las actividades, había olvidado ciertos contenidos del género y de la obra a estudiar. Además, también hubo parte de los estudiantes que tuvieron problemas a la hora de reconocer ciertas características de la picaresca durante el desarrollo del examen. Es por ello por lo que consideré que mi Proyecto de Innovación debía centrarse en este tema y no en el de la entrevista periodística, tema que interiorizaron con mayor facilidad.
- Necesidad de trabajar cooperativamente: si bien el alumnado trabajaba cooperativamente, me percaté de que existían ciertas reticencias y reparos con respecto a trabajar con según qué compañeros y compañeras. El alumnado, concretamente, hablaba de «grupos desiguales», a pesar de que habían sido formados al azar. Así, decidí que en mi Proyecto de Innovación incluiría una formación de grupos por orden alfabético, forzando esos «grupos desiguales» para trabajar las reticencias que surgieron durante la Unidad Didáctica.
- Baja autoestima a nivel académico de parte del alumnado: en relación con el anterior punto, también observé que el alumnado que, en opinión del resto de compañeros y compañeras, provocaba que esos grupos fueran desiguales tenía

un bajo concepto académico de sí mismo, dado que parecían sentir que no eran capaces de lograr tan buenas calificaciones como el resto. Así pues, decidí que realizar una actividad divertida y en la que no se exigiera tanto una buena memorización como una buena motivación sería un buen punto de partida para solventar este problema.

Los resultados fueron bastante favorables, dado que el alumnado plasmó diferentes características del género y del protagonista pícaro en sus cómics, preocupándose, además, por aspectos que en la obra no se mencionan, como la vestimenta o la arquitectura de la época.

Además, el alumnado con dificultades para superar la materia de Lengua y Literatura fue el que más motivado e interesado se mostró a la hora de realizar la actividad.

No obstante, sí existen aspectos que habría mejorado. Por ejemplo, me hubiera gustado enfocar la Unidad Didáctica hacia una metodología más cooperativa, como es el *Problem Based Learning*, puesto que creo que habría favorecido la actitud con respecto al trabajo cooperativo.

Asimismo, me habría gustado implantar una actividad de investigación a modo de webquest. Por ejemplo, creo que la actividad comparativa entre los personajes pícaros a lo largo del tiempo podría haber sido muy adecuada para esta finalidad.

Con respecto al Proyecto de Innovación, hubiera preferido contar con un número mayor de sesiones para que el alumnado no solo realizase el cómic, sino que también, tal y como el estudiantado propuso, lo interpretara frente al resto de la clase.

A pesar de estos puntos que mejoraría, creo que el alumnado cumplió con los objetivos propuestos en ambos proyectos, mostrándose, además, participativo y motivado.

## 6. Conclusiones

El presente Trabajo de Fin de Máster ha pretendido mostrar una reflexión crítica sobre los diversos contenidos aprendidos y las diversas experiencias vividas a lo largo de este curso académico. Estos contenidos y experiencias se han mostrado mediante las diversas competencias adquiridas en las diferentes asignaturas y a través de los proyectos elaborados durante mi estancia en el centro de prácticas.

A lo largo de este curso, mi conciencia sobre qué significa ser docente ha cambiado por completo: si bien al comenzar el máster no tenía muy claro qué conocimientos adquiriría ni cómo de relevantes serían, ahora puedo decir con seguridad que he comprendido que la formación docente es totalmente necesaria.

No solo se precisa una formación anterior al trabajo como docente, sino que esta formación ha de ser permanente, puesto que la escuela es un espacio complejo y dinámico y, en todo momento, hemos de adecuarnos a los diferentes cambios que la realidad educativa presenta.

La escuela es, además, un espacio intercultural que, sin embargo, está influido en la mayoría de los casos por una sola cultura. En el futuro me gustaría promover la visión del centro educativo como un espacio donde la diversidad no solo sea respetada, sino que sea compartida por toda la comunidad educativa. Se trata de un proyecto complejo que implica un cambio de perspectiva, pero que, poco a poco creo que lograría mediante diferentes actividades transversales y propuestas que integrasen la colaboración de toda la comunidad entre otras herramientas.

Por otro lado, tengo claro que ahondaré en los diferentes conceptos estudiados en clase, sobre todo en aquellos que tienen que ver con la didáctica de la Lengua y la Literatura. En este sentido, la literatura juvenil se me presenta como una herramienta necesaria en Educación Secundaria Obligatoria; además, obras de carácter más visual como el libro-álbum o el cómic ofrecen múltiples posibilidades educativas que no solo despiertan la motivación en el alumnado, sino que desarrollan su capacidad lectora a través de una lectura visual de los contenidos.

El desarrollo del hábito lector es importante, pero este enunciado se ha convertido en una especie de aforismo que termina consiguiendo el efecto contrario. La búsqueda de diferentes actividades y metodologías que creen una visión atractiva de la

lectura no es suficiente, porque el alumnado, en ocasiones, ni siquiera sabe *por qué* lee. Nuestra labor docente no termina aquí en proponer actividad que diviertan al alumnado, sino que les proporcionen un conocimiento que deseen, una nueva perspectiva sobre un tema, etc. Hemos de buscar que el estudiantado aprenda a leer de forma crítica, que desarrolle la capacidad reflexiva con respecto a los diferentes temas que le rodean.

En esta misma línea, los docentes también han de aprovechar la lectura para el desarrollo de los valores de su alumnado. Dicha lectura puede ir acompañada, también, de otros textos de carácter más teórico. Así, por ejemplo, el alumnado podría acercarse al tema del género a través de diferentes obras literarias, como podría ser *Llámame Paula* de Concepción Rodríguez Gasch, a la par que estudia diferentes artículos, como las diversas publicaciones que Elvira Luengo dedica a este tema, como «La reinención de la identidad femenina bajo el monomito universal» (2014).

En cuanto a la evaluación, ya he comentado con anterioridad que me gustaría que esta dejara de tener el carácter excluyente que actualmente tiene. Vivimos en una sociedad en la que lo pragmático es valorado en exceso, en la que, por consiguiente, saberes más teóricos o habilidades que no fomenten el crecimiento económico son concebidas como inútiles. En la educación actual esta perspectiva tiene un peso muy notable: la evaluación se plantea como una medición, como una meta que el alumnado ha de superar si quiere llegar a ser importante no solo en su vida educativa, sino en su futuro personal. La educación actual crea estudiantes que creen que lo más importante es la memorización de contenidos, y así es, pues la evaluación que reciben se centra sobre todo en este aspecto. En mi caso particular, me vi obligada a realizar un examen que recogiese la mayor parte del peso calificativo de la Unidad Didáctica (80%), aunque yo habría escogido un reparto de porcentajes diferente.

El profesorado ha de promover que su alumnado comprenda que no solo la memorización de contenidos es importante, sino que la comprensión y la reflexión también son habilidades que deben desarrollar. Otros aspectos, como la creatividad, también han sido descartados en la educación tradicional, negando al alumnado la posibilidad de aprender de una forma más dinámica.

De forma más concreta, quiero añadir que gustaría que mis futuras evaluaciones de la competencia oral tuvieran una proyección más individualizada, dado que en muchos casos, durante mi periodo de prácticas y durante las diferentes actividades

realizadas en clase, observé que métodos de evaluación como rúbricas y escalas de observación llegaban a ser insuficientes. En este sentido, las ideas de Ezequiel Briz ofrecen una solución esclarecedora que parte del modelo ecológico, ya que propone partir de «la situación personal, social, espacial y temporal en la que el grupo o sujeto, en el que trabaja el evaluador, actúa, procurando manifestar el mayor respeto posible hacia el mismo» (Briz, 1996, p. 184). A lo largo de mi actividad docente espero poder lograr este objetivo, pudiendo evaluar al alumnado de una manera individualizada, teniendo en cuenta los diferentes factores que Briz Villanueva menciona.

En definitiva, la formación recibida a lo largo de cada una de las asignaturas de este Máster me ha permitido crear una nueva visión de lo que significa ser profesora. Si hubiera de resumir lo aprendido sería a través de las siguientes palabras: reflexión y crítica.

## 7. Bibliografía

- ACASO, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata.
- ALARY, V. (2002). *Historietas Comics y Tebeos españoles*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- ALTARRIBA, A. (1985). *Neuroptica: estudios sobre el cómic*. Zaragoza: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Zaragoza.
- ÁLVAREZ, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- ATEHORTÚA, R.I. (2007). La evaluación como respeto al derecho de la educación. Una invitación a la reflexión de la práctica evaluativa en *Revista de educación y pensamiento*, p. 23.
- BARNETT, L. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: el aprendizaje cooperativo*. Barcelona, Graó.
- BEAUGRANDE, R. de y DRESSLER, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- BERNAL AGUDO, J. (2014). *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira.
- BORDONS, G., y DÍAZ-PLAJA, A. (coords.) (2013). *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó.
- BRIZ, E. (1994). Para un modelo ecológico de evaluación formativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en textos orales en *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, ed. Fco José Cantero, Antonio Mendoza y Celia Romea. Barcelona: Universitat de Barcelona publicacions, pp. 1183-1189.
- CACHO, J. y LACARRA, M. (2012). *Historia de la literatura española: Entre oralidad y escritura: La Edad Media, 1*. Madrid: Crítica.
- CALERO, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CANO, C. (2012). *¡Te pillé, Caperucita!* Madrid: Bruño.

- COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CÓRDOBA, A. et al. (2011). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Pirámide, p. 22.
- EISNER, W. (2002). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma Editorial.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La narración gráfica*. Barcelona: Norma Editorial.
- ESSOMBA, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FARFAN, R. (2009). El trabajo cooperativo, las habilidades sociales y la calidad del aprendizaje en los alumnos de la escuela profesional de enfermería de la universidad nacional de Piura. Buenos Aires: El Cid Editor, p. 4.
- GÓMEZ, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula en *Pulso*, 28. Madrid: Universidad de Alcalá, pp. 199-214.
- GUBERN, R. (1988). *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. y HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- LUENGO, E. (2009). Semiología del teatro y de la dramatización: de la teoría a la praxis. Transgresión de identidades en las estéticas de ayer y de hoy en *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 7, 2. Vigo: Universidad de Vigo, pp. 53-87.
- \_\_\_\_\_, E. (2014). La reinención de la identidad femenina bajo el monomito universal en *Contenidos especializados en la enseñanza superior*, p. 305.
- MARTÍNEZ, M. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Argentina: Homo Sapiens.
- MENDOZA, A. (1998). *Conceptos clave de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL/IDE/Horsori.
- MCCLOUD, S. (2001). *La revolución de los cómics*. Barcelona: Norma Editorial.

- MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- NÚÑEZ, M. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Madrid: Aljibe.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Disponible en:  
<[http://www.educaragon.org/FILES/LENGUA%20CASTELLANA%20Y%20LITERATURA\(4\).pdf](http://www.educaragon.org/FILES/LENGUA%20CASTELLANA%20Y%20LITERATURA(4).pdf)>
- PRADO, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- RAMO, M. y MELÉNDEZ, I. (2012). *Adolescentes inmigrantes: del relato a la singularidad*. Zaragoza: Mira, pp. 41-42.
- RODARI, G. (2003). *La escuela de la fantasía*. Madrid: Editorial Popular.
- RODRÍGUEZ, S. et al. (2010). *Motivar enseñando. La integración de estrategias motivadoras en el currículo escolar*. Madrid: Editorial CSS, p. 13.
- PENNAC, D. (2009). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- TEJERINA, I. (1993). *Estudio de los textos teatrales para niños*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- TORREGO, J. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial.
- TURIN, A. (2005). *Leyendo las imágenes de los libros infantiles*. París: Asociación europea.
- VIÑAS, M. (2011). La sorprendente verdad sobre lo que motiva a tus alumnos en *TotemGuard*. Disponible en la web: <<https://www.totemguard.com/aulatotem/2011/12/la-sorprendente-verdad-sobre-lo-que-motiva-a-tus-alumnos/>>. [Consultado el 20/6/17]



